



Didactique des arts

Acquis et
développement



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°23

René Rickenmann et Isabelle Mili
rickenmandelcastillo@gmail.com
isabelle.mili@unige.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshep.ch>



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME: DIDACTIQUE DES ARTS:
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT*

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann
N° 23, 2018

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse

Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse

Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse

Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse

Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse

Alain Pache, HEP Vaud, Suisse

Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse

Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France

Alain Legardez, Aix Marseille Université, France

Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France

Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France

Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Didactique des arts : acquis et développement

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Isabelle Mili et René Rickenmann	7
<i>Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours</i> Miriam Lemonchoix	19
<i>La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives</i> Sabine Chatelain	31
<i>Acquis et développement d'une didactique des arts</i> René Rickenmann	45
<i>Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique</i> Monique Loquet	65
<i>L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne</i> René Rickenmann	81
<i>«Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège</i> Laurence Espinassy	95
<i>La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement : Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles</i> John Didier	107
<i>Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien</i> Joëlle Coasne	117
<i>Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire</i> Francisco Marquez	143
<i>Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-œuvre</i> Catherine Grivet-Bonzon, Isabelle Mili et René Rickenmann	159



VARIA

- Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes*
Denis Gay et Moira Laffranchini Ngoenha 177
- Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles*
Lara Laflotte et Philippe Wanlin 195
- Enseignement en classe multiâge*
Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants
Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire et Manon Doucet 213
- La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle*
Méliné Zinguinian et Bernard André 229



**DIDACTIQUE DES ARTS :
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT**



La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle

Méliné ZINGUINIAN¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) et **Bernard ANDRÉ**² (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

En analysant le travail de conception d'échelles descriptives pour l'évaluation de stages en enseignement, cet article met en lumière les enjeux du processus de problématisation et d'intéressement pour cet instrument. L'analyse a porté essentiellement sur des enregistrements de séances, des versions intermédiaires de l'instrument élaboré, des rapports de consultations et des entretiens semi-dirigés avec des membres du groupe de travail. Les principaux résultats montrent que les débats, dans le groupe de travail, ont porté de manière prégnante sur la manière de faire un travail de conception de qualité, laissant une moindre place à la définition de ce qui caractérise un enseignant compétent.

Mots-clés : Evaluation, échelles descriptives, formation pratique, enseignement, Suisse.

Introduction et cadre théorique

Évaluer des compétences n'est pas aisé. Des obstacles interviennent déjà dans la compréhension et l'opérationnalisation des instruments d'évaluation (André, 2015) ou dans le fait que ces derniers permettent d'évaluer des compétences (Berliner, 2005). La relation de proximité entre formateur³ et étudiant ou les rapports de pouvoir entre formateurs chargés de l'évaluation en sont d'autres exemples (le lecteur intéressé pourra lire à ce sujet Zinguinian et André (2017)). Au vu de ce qui précède et d'une littérature qui montre aussi la difficulté à trouver un consensus autour des pratiques d'un enseignant efficace, comment un groupe hétérogène de formateurs arrive-t-il à l'élaboration d'un instrument pour évaluer les compétences d'un étudiant en stage en enseignement ? Telle est la question au cœur de cet article.

Les conflits de définition des « bonnes » pratiques enseignantes

Plusieurs auteurs montrent qu'il n'existe pas de consensus sur les « bonnes » pratiques enseignantes (Brookhart et Loadman, 1992). En effet, les recherches sur les effets-maîtres, qui tentaient tout d'abord de déterminer les traits de personnalité de l'enseignant efficace, n'ont finalement pas réussi à démontrer un lien significatif

1. Contact : meline.zinguinian@hepl.ch

2. Contact : bernard.andre@hepl.ch

3. Pour des raisons de lisibilité, le masculin généraliste est utilisé dans cet article, y compris lorsque des formateurs rencontrés en entretien sont cités dans le travail, dans ce dernier cas, dans une logique d'anonymisation.



entre ce facteur et les résultats des élèves (Bressoux, Bru, Altet, et Leconte-Lambert, 1999). Paquay (2002) va globalement dans le même sens en soulignant l'impossibilité de définir un profil type de l'enseignant efficace. Si l'efficacité de l'enseignant ne réside pas dans ses traits de personnalité, les recherches peinent également à montrer un consensus large quant aux pratiques déterminantes. Ces mêmes recherches ont tenté de déterminer les pratiques spécifiques des « bons » enseignants (Bressoux et al., 1999), ce qui a donné lieu à des approches *processus-produit*.

Si les recherches de type *processus-produit* ont l'intérêt d'inviter à évaluer l'efficacité des pratiques enseignantes au regard des résultats des élèves (Attali et Bressoux, 2002) et offrent des indications pour l'enseignement, Altet (2003) critique dans ces approches non seulement leur orientation prescriptive, mais encore leur centration sur la seule dimension observable des pratiques enseignantes. Il est en outre reproché à ces travaux de ne tenir compte ni des spécificités des élèves, ni de celles des contenus, ni de la situation d'enseignement-apprentissage. En postulant qu'il existerait de « bonnes » pratiques valables partout et en tout temps, ces recherches décontextualisent trop fortement les pratiques (Reynolds, 1999) en ne prenant pas en compte leur aspect situé et construit dans l'interaction (Piot, 2002).

Ces critiques sont soutenues par les recherches qui soulignent les nombreuses différences inter- et intra-enseignants en expliquant qu'à conditions de travail égales, il y a moins de différences entre deux enseignants que chez une même personne en activité dans des contextes différents (Altet, 2003; Crahay, 1989). L'efficacité des pratiques enseignantes dépend donc de la classe dans laquelle l'enseignant intervient, mais également, comme le souligne Piot (2002) dans une note de synthèse, de l'histoire de l'enseignant, de l'institution dans laquelle il s'inscrit et de la société à laquelle il participe et surtout de l'interaction entre toutes ces dimensions. Il leur est également reproché de ne pas considérer que certaines pratiques efficaces le sont justement par la modération avec laquelle l'enseignant y recourt (Peterson et Kauchak, 1982).

Nous voyons dans ces lignes la diversité des termes mentionnés par les auteurs, comme « bonne pratique » ou « enseignant efficace ». Nous parlons, dans la suite du texte, « d'enseignant compétent » et de « performance attendue ». En effet, l'instrument d'évaluation, dont il est question, vise l'évaluation des compétences des étudiants en stage à travers la manifestation de performances attendues. Il ne s'agit pas, avec cet instrument d'évaluation, de décrire de « bonnes » pratiques valables partout et en tout temps, mais de signifier ce que l'institution de formation attend des étudiants au terme de leur formation. Parmi les définitions proposées du concept de compétence, nous retenons celle de Tardif (2006, p. 22) qui dit qu'il s'agit d'« un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Les ressources peuvent être des savoirs.

L'hypothèse au centre de cette recherche est qu'il serait possible, malgré les points soulignés ci-dessus, d'arriver à un accord commun local et situé temporellement sur ce qui importe qu'un enseignant maîtrise lorsqu'il entre en fonction, ceci même si un consensus large sur ce qui définit un enseignant compétent serait lui hors de portée (André, 2013).



La recherche a eu pour contexte la construction d'un instrument d'évaluation des stages, plus particulièrement des compétences des étudiants en fin de formation. La Haute école pédagogique (HEP) suisse sur laquelle porte cette étude ayant décidé d'améliorer l'évaluation des stages, elle a mandaté un groupe de travail comprenant des formateurs de la HEP et des formateurs de terrain, pour proposer des échelles descriptives instrumentant cette évaluation.

Une échelle descriptive se distingue de l'échelle uniforme en cours jusqu'alors dans cette HEP du fait qu'elle décrit les performances attendues pour l'obtention de chaque note que compte l'échelle. Elle ne se contente pas de signifier que la note «A», par exemple, représente un excellent niveau de maîtrise, mais décrit concrètement ce que l'étudiant en stage doit montrer pour obtenir cette lettre.

Figure 1 : Exemple d'échelle descriptive

Compétence	1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture			
Critère (S1, 1 ^{re} année)	Manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner, afin de favoriser la création de liens significatifs chez l'élève			
F	E	C	A	
L'étudiant-e montre des lacunes dans sa compréhension et sa présentation de l'objet à enseigner qui ne permettent pas sa compréhension par les élèves telle que visée dans le plan d'étude	La connaissance de l'objet enseigné ne permet que de manière limitée à l'étudiant-e de le mettre en relation avec les intentions et les objectifs du plan d'étude. Il/elle n'utilise pas une analyse des difficultés liées à son appréhension dans sa planification. OU Il/elle utilise des concepts et un vocabulaire peu adéquats en regard de la culture et du développement des élèves.	La connaissance de l'objet enseigné permet à l'étudiant-e de - le mettre en relation avec les intentions et les objectifs du plan d'étude - d'analyser partiellement les difficultés liées à son appréhension ou de n'utiliser que partiellement son analyse des difficultés dans sa planification. Il/elle utilise des concepts et un vocabulaire adéquats qui tiennent compte de la culture et du développement des élèves.	La connaissance de l'objet à enseigner permet à l'étudiant-e de - le mettre en relation avec les intentions et les objectifs du plan d'étude - d'analyser les difficultés liées à son appréhension, de contourner ces difficultés et de planifier une stratégie et une progression en vue de son apprentissage. Il/elle utilise des concepts et un vocabulaire adéquats qui tiennent compte de la culture et du développement des élèves.	

Source : texte de présentation du mandat du groupe de travail, 2015

L'analyse des données recueillies lors du travail de ce groupe permet de visibiliser les principaux sujets de débat et indirectement la force des controverses, ainsi que les compromis voire les concessions consenties par les uns et les autres. Il ne s'agira pas dans cet article de présenter l'instrument finalisé, mais le travail de création d'une première version, ainsi que les résultats de sa mise en consultation suivis des premières séances visant à en formuler une seconde version.

Méthode et corpus

Cette étude repose sur une observation participante. Un chercheur en position de responsable de projet, l'autre de participant. Le recueil des données a été fait par le chercheur en position de participant, le second s'étant joint à l'analyse et à l'interprétation des données essentiellement. La position de chercheur de l'auteur-participant a été présentée aux membres du groupe qui ont accepté qu'une recherche soit menée sur leur travail. Les séances ont été enregistrées, des notes ont été prises afin de recueillir quelques informations sur l'atmosphère de la séance telle que perçue par le chercheur et sur les travaux menés dans les sous-groupes qui n'étaient pas enregistrés. Les procès-verbaux des séances, les différentes versions intermédiaires de l'instrument élaboré ont également été recueillis et analysés.



A ces données ont été joints les documents de présentation du mandat, les lettres d'information aux formateurs consultés, et le résultat des consultations. En vue de compléter les données construites à partir des séances de travail elles-mêmes et toucher au point de vue des acteurs impliqués, des entretiens ont été menés auprès de quatre membres du groupe de travail qui ont répondu favorablement à notre demande. Ceci représente la moitié des participants exception faite des chercheurs. Ces entretiens, d'une durée de 30 à 45 minutes, permettent de saisir le degré d'adhésion des participants au texte élaboré, aux modalités de travail, ainsi que leur rôle dans le groupe et la manière dont ils l'ont intégré.

Nous disposons donc des enregistrements de neuf séances de travail d'une durée de deux heures, pour les six premières, et de trois heures et demie pour les trois suivantes. De neuf procès-verbaux de séance, de dix versions de l'instrument, des textes de cadrage et de présentation du mandat et de quatre entretiens semi-dirigés. Pour documenter le résultat de la consultation, nous disposons de 13 rapports.

Les enregistrements des séances de travail ont été transcrits et leur contenu catégorisé ainsi : 1) ce qui a fait l'objet d'un débat, 2) les sujets qui ont été rejetés, car ne pouvant pas faire l'objet d'un débat⁴, 3) les rôles habités par chaque protagoniste⁵. Puis, les sujets de débat, seuls à être analysés pour cet article, ont été rassemblés par thématique pour aboutir aux sous-titres des parties 2.3 et 2.4. A partir de l'analyse du contenu des données, nous verrons comment l'implantation de cet instrument se fait par itérations. Les débats se sont surtout cristallisés autour de ce qui constitue une évaluation fiable et valide des compétences d'un enseignant, plus que ce qui décrit un enseignant compétent. Les résultats montreront également la résurgence lors de la consultation de sujets de débat résolus au sein du groupe de travail. La confrontation des résultats de la consultation avec ceux du groupe permettra de saisir le niveau de précision du texte à atteindre pour qu'il soit accepté par les membres du groupe et par les formateurs consultés.

Contexte

Depuis 2004, la HEP, dont il est question dans cet article, fait reposer l'évaluation des stages sur deux instruments officiels : le référentiel décrivant les compétences à développer en formation; les grilles d'évaluation qui reprennent les énoncés des compétences et les niveaux de maîtrise à atteindre au terme du stage. Ces documents ne définissent pas les seuils de passage d'une note à l'autre du fait qu'ils sont formulés en termes d'énoncés généraux :

Manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (Extrait d'un niveau de maîtrise de la compétence 8 du document de suivi de stage en vigueur en 2011).

Cet énoncé oriente certes l'évaluateur en tant qu'il énonce où doit porter son regard et comment il doit concevoir la place des technologies dans la classe (esprit critique, TIC en tant que soutien), néanmoins, il ne stipule aucunement le type de

4. Tout ce qui définissait le mandat lui-même (élaborer des échelles descriptives, par exemple).

5. Par exemple, pourvoyeur d'alternatives ou rédacteur de textes martyrs.



performances attendues de l'étudiant pour être jugé compétent en la matière. Cette définition repose sur les évaluateurs qui n'ont que de rares occasions de se rencontrer et aucune forme de modération sociale n'est instituée pour mettre en commun leurs manières d'interpréter les énoncés du référentiel et mettre en cohérence les exigences. Il apparaît, dans une de nos recherches en cours, que cette solitude de l'évaluateur participe à rendre la prononciation d'échecs difficile. En effet, une dilution de la responsabilité dans le collectif n'arrivant qu'une fois que le formateur de terrain a signalé aux formateurs de la HEP des difficultés. Celui-ci porte finalement seul une part importante de la mise en échec. C'est dans ce contexte qu'un mandat visant l'élaboration du nouvel instrument d'évaluation a été lancé.

Lors de la constitution du groupe de travail, le mandat a été présenté et avec lui un exemple d'échelle descriptive. Ce même texte explique l'importance de s'atteler à l'élaboration d'un tel instrument pour :

- Définir collectivement les performances permettant l'octroi d'une note plutôt qu'une autre,
- Définir collectivement les performances aboutissant à un échec au stage.

Ce projet est porté par la direction de l'institution. Quand bien même le groupe de travail compte au moins un promoteur de cet instrument, la mission du groupe n'était pas de définir si les échelles étaient une réponse pertinente à apporter aux difficultés constatées dans l'évaluation des stages⁶, mais de concrétiser cette solution, en proposant des échelles pouvant être utilisées dans tous les contextes de stage, pour des observations faites ponctuellement aussi bien que longitudinalement.

Si l'on considère l'arrivée de cet instrument dans le dispositif d'évaluation des futurs enseignants de ce canton comme une innovation, puisque c'est sa première apparition pour évaluer les stages, nous pouvons analyser le processus en cours dans cette élaboration à l'aide du modèle en quatre étapes de la sociologie de la traduction (Callon, 1986) qui sont :

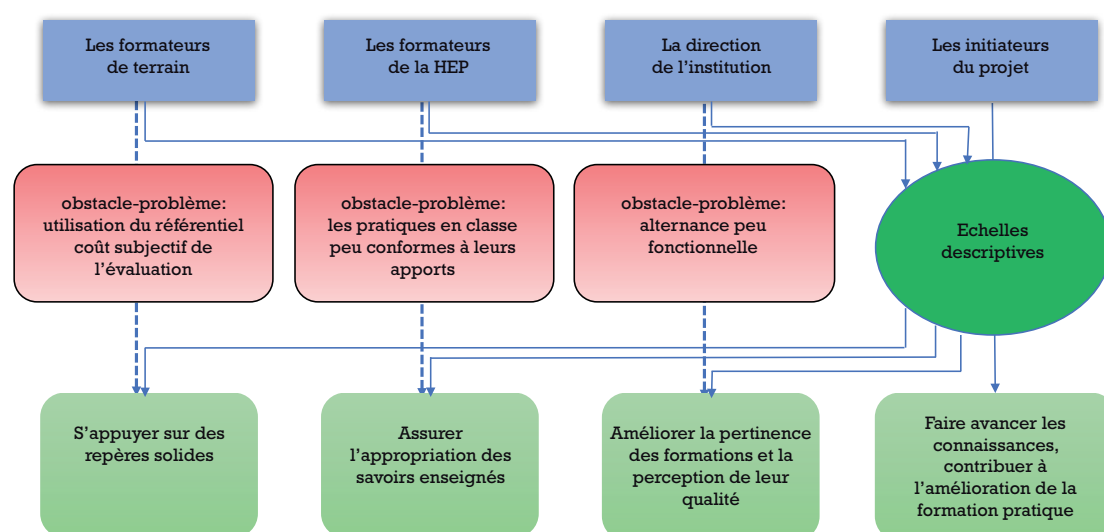
1. La problématisation, c'est-à-dire la définition du problème et de sa solution. Il s'agit de faire de la solution proposée, les échelles descriptives, un point de passage obligé pour résoudre le problème.
2. Les dispositifs d'intéressement permettent d'amener l'ensemble des acteurs à voir l'intérêt de la solution pour résoudre le problème identifié. Ces dispositifs visent à stabiliser la problématisation au travers d'alliances, si possible stables.
3. L'enrôlement, qui est à la fois une stabilisation de l'intéressement et l'acceptation par chaque acteur d'un rôle précis dans le processus, le conduit à accepter ce rôle au détriment d'autres rôles possibles.
4. La mobilisation, c'est-à-dire le fait de trouver des porte-paroles représentatifs pour diffuser l'innovation.

6. L'élaboration des échelles descriptives s'inscrit dans un programme plus vaste pour repenser le dispositif de formation en alternance en cours à la HEP. Les échelles ne sont donc pas la solution, mais une pièce de la solution envisagée par la direction de l'institution.



Une première étape de la problématisation, qui a consisté à montrer les difficultés rencontrées par les formateurs de terrain dans l'évaluation des stages, avait été faite en amont auprès de la direction de l'institution. La constitution d'un groupe de travail, dont nous qualifierons les membres de *concepteurs*, est un premier dispositif d'intéressement, permettant de nourrir la problématisation en travaillant à l'élaboration des échelles descriptives, et de construire le langage avec lequel parler du problème, langage susceptible d'intéresser les acteurs concernés en vue de favoriser leur enrôlement futur. Pour ce faire, une fois le mandat défini et donné au responsable de projet, un appel à volontaires a été diffusé parmi tous les formateurs de la HEP, ainsi qu'un groupe de formateurs de terrain déjà engagés dans différents projets de l'institution.

Figure 2 : Problématisation



Adapté de Callon (1986)

Résultats et discussion

La formation du collectif

Aucun concepteur rencontré en entretien n'a été délégué par ses collègues. Ils se sont engagés dans ce groupe à titre personnel tout en étant porteurs, pour certains en tout cas, des représentations et des avis qui circulent dans leurs réseaux :

Dans notre établissement, on se voyait deux fois par année pour discuter, tous les [formateurs de terrain] on parlait de nos étudiants, pour pouvoir exprimer : «là je suis embêtée». On allait faire des visites croisées [...]. Puis là on en discutait. J'avais cette entente-là de me dire «ça, ça ne va pas, comment on interprète cette phrase-là» et puis nous, on s'était mis d'accord par rapport à ça pour éviter d'être seul. [...]. Ça me donnait aussi un peu de recul, d'avoir d'autres avis que le mien (Extrait d'entretien mené avec un formateur du groupe de travail).

Ils se sont engagés dans ce groupe convaincus de la nécessité de réviser les documents d'évaluation des stages et, pour certains en tout cas, intéressés par l'instrument proposé :



Les échelles descriptives, j'ai toujours pensé que c'était un outil extrêmement intéressant, je n'en avais jamais construit, mais je trouvais qu'il y avait un intérêt. Peut-être aussi parce que quand j'ai travaillé au Canada, on avait des échelles descriptives pour évaluer les textes des élèves. Déjà l'outil, c'est quelque chose qui m'intéressait (Extrait d'entretien mené avec un formateur du groupe de travail).

Les deux premières séances ont permis la constitution d'un groupe hétérogène du point de vue des ancrages disciplinaires (légitimité des membres et représentativité des différents acteurs concernés par l'évaluation des stages) et la présentation du travail à effectuer ensemble (mandat, intérêt de construire des échelles descriptives en faisant référence aux échelles en vigueur en Californie⁷, manière de travailler ensemble et agenda des rencontres).

Lors de la première séance, chaque participant a présenté ce qui l'a amené à s'engager dans le groupe et indirectement des motifs le légitimant en son sein. Près de la moitié des concepteurs mettent en avant leur expérience d'évaluateur des compétences des étudiants en stage soit en tant que formateur de terrain, qui est ou non aussi formateur de la HEP, soit en tant que formateur assurant des visites de stage (4)⁸. Certains soulignent leur expérience dans la formation des formateurs de terrain (2), dans l'enseignement (2) ou dans la publication de travaux de recherche sur l'évaluation des élèves (1) ou des enseignants (1) voire dans la participation à des groupes de travail sur des thématiques similaires (1).

Les séances suivantes ont permis de réaffirmer le projet commun, de rediscuter les modalités de travail. Le début du travail véritable, comme identifié par le responsable du projet, intervient en quatrième séance ce qui ne signifie pas que les discussions sur le processus et la manière de travailler dans le groupe ne fassent plus l'objet de discussions plus ou moins tendues, nous y reviendrons.

Cette première étape de définition à la fois du problème (difficulté pour les formateurs de terrain à se saisir des instruments à leur disposition pour l'évaluation des stages) et de la solution (leur proposer des échelles descriptives à la rédaction desquelles ils ont participé et pour lesquelles ils ont été consultés) est cruciale dans le processus de constitution du groupe et d'engagement des membres.

Globalement, le travail du groupe a débuté par la présentation de l'instrument à élaborer et de son intérêt. Il s'est poursuivi par la présentation de la manière de procéder⁹, des références théoriques invoquées, à savoir la didactique professionnelle (Pastré, 1999a), puis durant les échanges autour des contenus, de leur organisation et du langage adapté pour en parler. L'instrument mis en consultation

7. En Californie, le droit d'enseigner dépend de l'obtention d'une licence délivrée aux candidats ayant passé avec succès le PACT dont l'instrument d'évaluation consiste en des échelles descriptives. Plus d'informations sont disponibles sur le site internet du PACT (2012).

8. Ils sont plus nombreux que cela à assurer des visites de stage, mais n'ont pas tous mis en avant cet aspect lors de cette première séance. Ce qui ne signifie pas qu'ils n'évoqueront pas par la suite, lors des débats, leur expérience de visiteur.

9. Partir de l'analyse de l'activité et des pratiques des formateurs (voir partie 2.4.1 pour plus de détails) et commencer par définir les échelles. Une fois les dix échelles définies, le travail a porté sur l'identification des performances jugées insuffisantes avec pour objectif de remonter dans l'échelle jusqu'à la note maximale. Il s'est avéré finalement plus pertinent de commencer par définir les performances minimales attendues, plutôt que de définir l'insuffisance qui en est le verso.



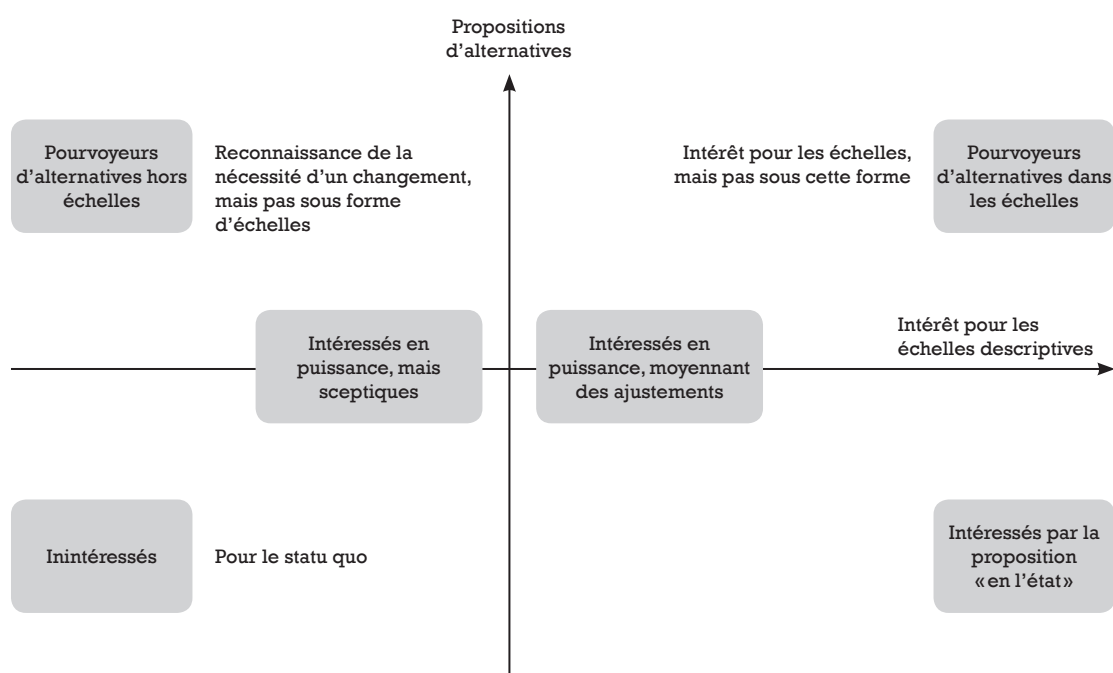
compte dix échelles déclinées en descripteurs (texte décrivant les performances attendues) permettant l'attribution des différentes notes. Les résultats de la consultation auprès d'un nombre plus important de formateurs ont été rapportés dans le groupe de travail pour l'élaboration d'une nouvelle version qui sera la version pilote.

Dans un premier temps, le rapport qu'entretiennent les formateurs (concepteurs et formateurs consultés indifféremment) à l'instrument mis en consultation sera analysé. Puis, ce sera le cas des sujets de débat en commençant par celui touchant aux performances attendues avant de présenter la place centrale, dans ce travail d'élaboration, des débats sur ce qui caractérise un travail de concepteur de qualité.

Le rapport des formateurs à l'instrument

Que ce soit parmi les concepteurs ou les formateurs consultés, le rapport à l'instrument qu'est l'échelle descriptive et à la manière de problématiser le sujet, en d'autres termes de concevoir les échelles et le contenu à y faire figurer, montre plusieurs formes d'intéressement :

Figure 3 : Typologie des réactions à la problématisation faite



Les six manières de se positionner vont du désintérêt pour l'instrument associé à une non-reconnaissance apparente du problème jusqu'à l'intéressement d'office et sans condition pour l'instrument proposé. Les positions intermédiaires montrent une reconnaissance du problème, mais un désintéressement pour la solution proposée assortie d'une proposition de problématisation alternative, ou un intéressement pour l'instrument, mais des réticences voire un scepticisme plus ou moins marqué pour la manière dont il a été élaboré assorti ou non de propositions de formulation alternatives des échelles.



Ce panorama des divers rapports à la problématisation esquissée est révélateur de ce que Muller (1995, p. 160) avance lorsqu'il dit qu'un référentiel n'est pas le fruit d'un consensus, mais un espace de sens où se cristallisent les conflits. Le document en train de naître est le fruit de multiples choix, renoncements, maintiens plus ou moins forts de positions opérés au sein du groupe de travail sous la supervision du mandataire de l'ouvrage. Ces résultats montrent finalement que le travail de conception des échelles descriptives s'adjoint d'un important travail d'intéressement des acteurs concernés, autant les formateurs consultés que les concepteurs. En effet, si l'on peut imaginer que, pour une part en tout cas, les concepteurs étaient intéressés d'office par l'instrument, un intéressement, notamment aux modalités de travail, a été nécessaire.

Les controverses sur les performances attendues : pour l'essentiel des débats, une question d'équilibre

La plupart des débats qui ont eu lieu dans le groupe de travail à propos des caractéristiques d'un enseignant compétent n'ont pas fait l'objet de controverse sur la pertinence des compétences mentionnées, mais sur leur place dans les échelles et la manière de les y inscrire. Comme pour l'importance de diplômer des enseignants qui font preuve de réflexivité, il est acquis, pour les concepteurs, que l'éthique est une caractéristique d'un enseignant compétent. Les discussions ont porté, à ce sujet, sur le fait de ne pas formaliser de progression pour l'évaluation de l'éthique de l'enseignant, par exemple, et choisir de signifier uniquement la réussite ou l'échec. L'accord a été trouvé la première fois que la question a été soulevée. En ce qui concerne la réflexivité, la discussion a là aussi porté seulement sur la manière d'en rendre compte dans le nouvel instrument d'évaluation. Pour la réflexivité, l'option prise par les concepteurs a été de la mettre en évidence dans chacune des échelles, en rédigeant des descripteurs qui intègrent une forme de réflexivité de la part de l'étudiant, mais non d'en faire une échelle en soi.

En revanche, un des objets qui a été au cœur des débats tout en se situant en amont des performances attendues est celui relatif au rôle et aux missions de l'école, et par voie de conséquence à la place à accorder aux actions de l'enseignant respectivement à finalité éducative ou socialisatrice et celles relatives aux apprentissages scolaires. La question a fait l'objet d'une demi-séance de travail pour aboutir à un accord à la majorité, mais non à l'unanimité. Le fait que ce débat n'ait pas réapparu par la suite dans le groupe des concepteurs (alors qu'il avait déjà été évoqué, mais non débattu les séances précédentes), mais soit revenu en force lors de la consultation, peut se comprendre par la convergence de trois éléments : premièrement, parmi les règles de fonctionnement du groupe figurait celle de ne pas revenir sur les décisions prises; deuxièmement, le membre du groupe explicitement insatisfait par l'orientation prise a démissionné du groupe au milieu du processus de rédaction, et, troisièmement, les concepteurs restants ont été satisfaits du produit mis en consultation, y compris ceux pour qui il était important de voir considérer l'école comme un lieu de vie. Pour saisir la teneur de ce débat, les arguments de la controverse sont présentés dans le tableau suivant :



L'école lieu de vie et d'apprentissages sociaux	L'école lieu d'apprentissages cognitifs
En se centrant sur les apprentissages, ne risque-t-on pas une non-réaction de l'enseignant face à un enfant bouc-émissaire qui néanmoins réussirait sa scolarité ? L'école est aussi un lieu de vie.	Enseigner, c'est faire apprendre le mieux possible.
Les apprentissages sociaux font partie des objectifs d'apprentissage.	La qualité de la relation est au service des apprentissages cognitifs, le relationnel n'est pas une fin en soi.
La visée de l'école est le développement de l'enfant et non uniquement le lieu d'apprentissages cognitifs.	Plus les enseignants sont aptes à dire où ils veulent amener les élèves, plus ils sont aptes à gérer la classe.
Orienter toutes les échelles sur les apprentissages fera passer à côté de toutes les compétences qui ne s'expriment pas dans les situations d'apprentissage.	Risque de dérive si l'activité scolaire n'a pas pour finalité un apprentissage cognitif.

Dans ce débat, le groupe a pris la décision d'articuler les deux visées, avec pour argument que la loi scolaire définit les visées de l'école comprenant à la fois éduquer et instruire, en visant une articulation de tous les registres de la pratique enseignante. Mais même si cette option rassemble les concepteurs, elle ne répond pas à la question de la place respective à donner à chacune de ces visées, dont l'une ou l'autre est jugée, par certains, plus légitime.

À ces arguments s'ajoute l'évocation de travaux de recherche menés sur les pratiques des stagiaires et des novices qui démontrent que ceux-ci se préoccuperaient davantage du relationnel et de la gestion de la classe que des apprentissages de leurs élèves. L'enjeu d'accorder une place plus centrale aux apprentissages dans les échelles pour renverser cette tendance s'est révélé important, avec le risque soulevé par un concepteur d'avoir un effet de balancier et voir la visée éducative délaissée.

La reconnaissance de l'importance des apprentissages cognitifs en contexte scolaire amène les concepteurs à porter une attention au fait qu'un étudiant dont les élèves progresseraient de manière insuffisante ne devrait pas voir son stage validé. La consultation revient en force dans ce débat en mentionnant le manque de prise en compte des dimensions éducatives et relationnelles. Le consensus auquel les concepteurs sont arrivés n'a finalement ni rallié l'entier des membres du groupe, ni convaincu l'entier des formateurs consultés.

D'autres éléments ont été jugés insuffisamment représentés pour les formateurs consultés : la maîtrise de la langue d'enseignement et la prise en compte des besoins particuliers des élèves. Dans ce second cas, il est souligné le trop faible niveau d'exigence des échelles proposées, puisque cet élément n'y apparaît pas comme indispensable à la réussite.

À cela s'ajoute l'identification, par ces mêmes formateurs, d'éléments manquants dans ces échelles : la capacité de l'enseignant à s'adapter, à être créatif, à s'engager dans des projets, à innover, ainsi que la présence de l'enseignant dans la classe, l'autorité dont il fait preuve, la prise en compte du collectif d'élèves, et enfin sa capacité à s'autoévaluer. Les formateurs de terrain et ceux de la HEP se distinguent essentiellement sur la présence en classe et sur un aspect ne renvoyant finalement pas au métier d'enseignant, mais à celui d'étudiant, à savoir la capacité à respecter le cadre du stage. Deux éléments mentionnés par les formateurs de terrain et non par ceux de la HEP qui pointent, pour leur part, le manque d'éléments en lien avec la capacité de l'enseignant à s'engager dans des projets.



Les formateurs consultés, en identifiant ces manques, soulignent encore les excès des échelles : la préparation de la leçon, l'animation du cours, l'évaluation des apprentissages des élèves et la gestion de la classe y occupent, selon eux, une place trop importante, comme l'accent mis sur ce qui est observable en classe, critique déjà formulée à l'encontre des recherches *processus-produits* mentionnées en introduction.

L'enseignant, ainsi évalué, est jugé trop *techniciste*¹⁰, trop centré sur les apprentissages et pas suffisamment agent de socialisation, adaptable, créatif et collaboratif. Le rapport que les formateurs consultés entretiennent avec la définition de l'enseignant diplômé telle qu'elle émerge de cette première version de l'instrument laisse voir la faiblesse du consensus, sachant que finalement l'essentiel des formateurs consultés ne sont pas intéressés d'office et proposent des ajustements plus ou moins conséquents. En somme, si un consensus sur les performances attendues d'un enseignant compétent et la place à accorder à chacune d'elle a pu être trouvé parmi les concepteurs, même si l'un ou l'autre membre a dû faire des concessions parfois jugées inacceptables, ce consensus s'affaiblit lorsque le groupe s'étend (de dix concepteurs, la consultation s'ouvre à des dizaines de formateurs).

Qu'est-ce qu'un travail de conception «bien fait» ?

Comme déjà évoqué, parmi les concepteurs, le plus vif des débats n'a pas porté sur les performances attendues d'un enseignant compétent, mais sur le rapport que ces concepteurs entretiennent à leur travail d'élaboration des échelles descriptives. Pour pouvoir s'engager dans ce travail et participer à l'intéressement d'autres acteurs, les débats ont montré qu'ils avaient besoin d'établir des ponts entre le projet commun et ce qui correspond à leur définition d'un travail de qualité en tendant à réorienter le processus proposé pour répondre à ce besoin, ou alors envisager de démissionner du groupe :

Il y a un fonctionnement, en général [...] qui est souvent le même : il y a un chargé de mission, entre guillemets, qui vient en imposant un canevas [...] un point de départ et surtout [...] des délais qui, à mon avis, rendent une réflexion approfondie et un processus d'appropriation difficiles, voire impossibles, et ça, c'est mon gros problème avec ce type de fonctionnement et je crois que je l'ai fait savoir plusieurs fois. Je n'avais pas de problème sur le fond [...], mais pour moi un travail de qualité nécessite que je me plonge dedans, que je me fasse une culture, que je me fasse une idée et là je me dis qu'il y a beaucoup d'étapes qui sont imposées et je ne me sentais pas tout à fait à l'aise dans la vitesse du processus et dans [le fait que c'est] très imposé [...] au niveau du timing, au niveau des concepts. [...] les gestes professionnels sont passés à la trappe, il n'y avait pas de consensus de base établi avant de lancer les travaux. Maintenant, je comprends, bien sûr, les délais et l'urgence de l'opération, mais ça fait quand même que je me sens mal à l'aise et j'ai failli partir du groupe (Extrait d'entretien avec un formateur du groupe de travail).

10. Les formateurs consultés qui ont utilisé ce terme ne l'ont pas défini, nous y voyons, pour notre part, une résurgence du débat sur l'école lieu d'apprentissage et/ou de vie.



Clot (2010) avance que se sentir empêché de faire un travail que l'on juge de qualité et source de souffrance. Les obstacles à l'exécution idéale de son travail évoqués par cet auteur renvoient à des injonctions au rendement notamment. Cette notion est heuristique pour comprendre ce qui se joue pour les concepteurs, car même s'il ne s'agit pas ici de procéder à l'analyse de souffrances au travail, elle permet de comprendre que les débats qui ont porté sur les modalités de travail et dans une moindre mesure sur son rythme soient revenus de manière récurrente. Ceci invite à réinterroger la question de départ de cette recherche qui n'oriente finalement pas le regard vers ce qui était au cœur des débats.

Ces représentations du travail bien fait reposent, comme nous allons le détailler, sur : le choix des modalités de travail du groupe, l'élaboration d'un instrument de qualité et la définition d'un niveau d'exigence acceptable.

Le choix des modalités de travail du groupe

En effet, le travail d'intéressement a fortement porté sur les modalités du travail proposées. Le principal point de divergence a porté sur la manière de travailler : partir du référentiel de compétences en vigueur dans l'institution ou créer des échelles de toutes pièces à partir de l'analyse de l'activité enseignante et des pratiques des formateurs, pour seulement dans un second temps les mettre en correspondance avec le référentiel.

Les uns arguant que le référentiel de compétences existant n'avait pas été pensé comme un référentiel d'évaluation, et les autres que la didactique professionnelle n'avait pas suffisamment travaillé la question de l'évaluation. Ce débat est encore fortement ressorti lors de la consultation qui a mis en exergue le souhait d'une plus forte cohérence entre les instruments existants et celui en train d'être créé. Une raison plusieurs fois évoquée touche au risque anticipé de voir réduire la formation et, pour les étudiants, les efforts consentis aux seules compétences évaluées :

Question complémentaire : avec l'introduction de ces échelles, quel serait selon vous le lien avec le référentiel de compétences ? - Avis unanimes allant dans le sens de : il n'y en aura plus. Ces échelles sont considérées comme un raccourci bienvenu, cela simplifierait l'activité du [formateur de terrain] et permettrait de ne plus se référer au référentiel de compétences actuel (visée estimée comme positive).

Ce qui ne se trouve pas dans les [échelles] de l'évaluation risque-t-il alors selon vous de disparaître ? Réponse : oui (Extrait du rapport de la consultation par les formateurs de terrain).

Nous avons aussi discuté du danger que représente cette démarche de simplification de l'évaluation auprès de formateurs du terrain. Un tel instrument pourrait devenir l'unique cadre de référence de formation et l'écart entre la formation théorique et pratique se creuserait ainsi davantage (Extrait d'un rapport de la consultation par les formateurs de la HEP).

C'est en ce sens également qu'a été débattue, parmi les concepteurs et les formateurs consultés, la simplification du métier dont l'instrument est l'expression alors qu'en réalité toutes les compétences décrites sont articulées pour former l'activité professionnelle des enseignants. L'orientation prise par le groupe de ne pas faire



découler *a priori* les échelles du référentiel, mais de mettre à plat, à partir des référentiels jugés pertinents par chaque concepteur ce qui est souhaité voir figurer dans ces échelles, a fait l'objet d'une part importante du travail d'intéressement visant aussi bien les concepteurs que les formateurs consultés.

Le choix de cette modalité de travail a donné lieu à une question importante : faut-il évaluer l'entier de ce qui est travaillé par les étudiants en formation, ou seulement les aspects clés ou pivots, significatifs de la capacité à enseigner ? Et les discussions autour de cette question ont ouvert un autre débat, à savoir la possibilité que les échelles réinterrogent l'entier du dispositif de formation et d'évaluation en vigueur. Ce débat a mis en lumière un intéressement, d'une partie en tout cas des formateurs, pour l'instrument comme moyen d'opérationnaliser le référentiel existant, mais illégitime pour le réinterroger.

L'élaboration d'un instrument d'évaluation de qualité

Aux conditions d'un travail de qualité s'ajoute la représentation d'un instrument d'évaluation de qualité. L'analyse des débats montre qu'il est considéré comme tel à cinq conditions, que nous reprendrons successivement : que l'instrument n'amène pas l'étudiant à être pénalisé plusieurs fois pour la même insuffisance, qu'il soit rédigé de manière précise afin de réduire les possibles interprétations du document et qu'il permette d'étalonner les exigences ; qu'il tienne compte des facteurs contextuels inhérents à l'exercice du métier ; que son contenu repose sur des savoirs théoriques plutôt qu'expérientiels ou l'inverse, et enfin que l'instrument soit en cohérence avec les textes réglementant la profession.

L'instrument n'amène pas l'étudiant à être pénalisé plusieurs fois pour la même insuffisance

En somme, les concepteurs cherchent à éviter qu'un aspect du métier apparaisse de manière récurrente dans les échelles et amène, par un effet de cumul, des échecs pour des étudiants dont les prestations globales seraient jugées satisfaisantes. Ainsi, si l'idée des concepteurs n'était pas de pénaliser par exemple l'étudiant qui rencontrerait des difficultés dans la formulation de consignes en faisant apparaître cet élément à de multiples reprises dans les grilles, la consultation a relevé une surreprésentation néanmoins de certains gestes professionnels comme ceux liés à la préparation de la leçon ou à l'alignement curriculaire¹¹.

L'instrument est rédigé de manière précise afin de réduire les possibles interprétations du document et permet d'étalonner les exigences

Les débats autour du choix des mots, de l'importance de prévoir un glossaire et une formation à l'utilisation du nouvel instrument en sont significatifs. La recherche d'un accord commun entre formateurs sur les attentes vis-à-vis des performances des étudiants s'inscrit dans une logique de protection de l'évalué, ce que la citation suivante, qui décrit une raison évoquée par un concepteur pour s'engager dans l'élaboration des échelles, illustre :

11. Dans leur texte, Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard (2005, p. 24) explique que « l'alignement curriculaire vise à assurer une correspondance élevée entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation ».



D'un [formateur de terrain] à l'autre, ça change complètement. Des étudiants ont E puis le semestre d'après, ils ont B. Ils ne peuvent pas avoir fait un saut comme ça, voilà, on n'a pas du tout les mêmes exigences. Pour moi, ce n'est pas assez structuré pour que ce soit égal [...]. Par rapport aux étudiants, ce n'est pas très très honnête non plus [...] il faut que ce soit juste, ce n'est pas parce qu'ils vont aller chez ce [formateur de terrain] que ça va aller mieux que l'autre (Extrait d'entretien mené avec un formateur du groupe de travail).

Une de nos recherches en cours met en évidence un enjeu fort du travail d'évaluation, à savoir que l'évalué soit protégé du pouvoir que donne à l'évaluateur le fait d'évaluer par des gestes tels que classer, hiérarchiser des individus, leur octroyer l'accès à certains privilèges (Berrebi-Hoffmann, 2010), mais aussi, le fait d'être « instaurateur de valeur et [...] norme de la vérité » (Zarka, 2009).

L'instrument tient compte des facteurs contextuels inhérents à l'exercice du métier

En postulant des réalités suffisamment distinctes pour penser de possibles déclinaisons de l'instrument d'évaluation selon la discipline enseignée et le degré d'enseignement, les concepteurs tiennent compte du contexte d'exercice du métier. Ils en tiennent compte également lorsqu'ils anticipent les inégalités potentielles face à la possibilité de démontrer ses compétences selon les modalités du stage (en responsabilité ou dans la classe d'un formateur de terrain) et les caractéristiques de la classe dans laquelle le stage se déroule (classe jugée facile ou difficile par exemple). Ainsi, ne pas pénaliser un étudiant parce que la réalité de l'exercice du métier ne lui permet pas de faire la preuve d'une compétence attendue de lui est considéré comme un signe de qualité pour un instrument d'évaluation. Ceci renvoie à une conception de la compétence proche de celle de Le Boterf (1998) lorsqu'il dit qu'elle n'est pas qu'une caractéristique individuelle, mais aussi et surtout une reconnaissance sociale dépendante des instruments d'évaluation et de l'environnement plus ou moins propice à son développement et à son expression. Le débat a, ici, porté sur la nécessité de tenir compte des contraintes locales qui pèsent sur l'exercice de la profession. Si officieusement, il semble légitime de ne pas pénaliser un étudiant qui s'alignerait sur les pratiques locales contraignantes au détriment des savoirs qui lui ont été enseignés, l'officialiser en l'inscrivant dans des documents d'évaluation est jugé, par certains formateurs, illégitime.

Lors de la consultation, une des critiques émises était relative à la centration des descripteurs sur le travail en classe et la préparation des séquences d'enseignement. Effectivement, si l'on veut que l'évaluation se base sur des faits observés, il est difficile de s'en écarter. Lié à cela, un débat important parmi les concepteurs, puis repris lors de la consultation, a touché à la place du travail en dehors de la classe, comme les activités collaboratives entre enseignants et les rencontres avec les parents d'élèves. Selon les modalités de stage, l'évaluateur rencontre des difficultés à observer ces aspects. Si les concepteurs ont invoqué l'équité de traitement entre les étudiants pour renoncer à les inclure dans l'instrument d'évaluation, les arguments émis lors de la consultation mettent l'accent sur l'importance de ces compétences dans le métier et le risque qu'elles ne soient plus travaillées en formation si elles ne sont pas évaluées, avec le risque de transmettre indirectement le message qu'elles sont secondaires dans le métier :



Si on utilise cette grille, faut-il se (re)questionner sur les niveaux de maîtrise présentés dans le référentiel de compétences? Si on utilise cette grille qui écarte les compétences 2, 9 et 10, cela signifie-t-il que ces dernières ne sont pas pertinentes? Le message est problématique et discutable sur le plan déontologique (Extrait d'un rapport de consultation par les formateurs de la HEP).

Ce débat sur le travail en dehors de la classe n'a donc pas porté sur son bien-fondé dans la définition d'un enseignant compétent, mais ici encore sur sa place dans l'évaluation des stages.

Le contenu de l'instrument repose sur des savoirs théoriques plutôt qu'expérientiels ou l'inverse

Dans un souci de qualité de l'instrument, toujours, les débats ont porté, parmi les concepteurs, sur la place à accorder aux savoirs théoriques issus de travaux de recherche et aux savoirs pragmatiques, expérientiels, issus de la pratique des formateurs de terrain tout en tenant compte des contraintes d'exercice de leur métier de formateur et d'évaluateur.

A priori, ce découpage laisserait penser, comme les quelques éléments manquants dans les échelles et pointés seulement par l'une ou l'autre catégorie de formateurs, à une distinction entre deux communautés de pratiques, celle des formateurs assurant des visites de stage et délivrant les cours et celle des formateurs de terrain. Cependant, une telle dichotomie n'est pas apparue sur cette thématique, les formateurs de la HEP, en tout cas, n'ayant pas une position homogène sur ce point. Cette séparation, et avec elle l'homogénéisation de pratiques que le terme de communauté sous-tend, semble à relativiser, comme invite à le faire les résultats d'une recherche de Breithaupt (2015) qui montrent que les formateurs assurant des visites de stage ne se réfèrent pas systématiquement davantage à des savoirs issus de recherches scientifiques que les formateurs de terrain. En effet, lorsqu'ils commentent les performances d'un étudiant suite à une visite de stage, ils font usage d'un « langage quotidien, des mots de la pratique » (Breithaupt, 2015, p.10). Une forme d'alignement des acteurs peut être à l'œuvre dans ce contexte.

L'instrument est en cohérence avec les textes réglementant la profession

A cela s'ajoute la prise en compte des textes réglementant la profession enseignante dans le contexte étudié. Si les concepteurs ont eu le souci d'harmoniser le vocabulaire à celui en vigueur dans le plan d'étude de la scolarité obligatoire auquel les étudiants en stage se réfèrent lorsqu'ils conçoivent leurs séquences d'enseignement et à la loi scolaire quant aux missions de l'école, les formateurs consultés ont également invoqué cette loi pour argumenter un niveau d'exigence trop faible relativement à la prise en compte des élèves à besoins particuliers :

Un exemple des problèmes posés par les échelles construites concerne le domaine de la réponse aux besoins particuliers des élèves. Cette réponse relèverait des niveaux de maîtrise A ou C alors que cette compétence apparaît comme fondamentale en regard de la loi.



La LEO¹² met en avant l'intégration des élèves BEP¹³ et de l'importance de différencier et d'adapter son enseignement pour pouvoir les accueillir, pourtant cet aspect ressort assez peu dans l'échelle proposée (Extraits de deux rapports de la consultation par les formateurs de la HEP).

L'élaboration de cet instrument a ainsi été traversée par un souci de qualité avec, néanmoins, des conceptions parfois divergentes de ce à quoi ce terme renvoie, mais avec, dans tous les cas, un souci de protection de l'évalué.

La définition d'un niveau d'exigence acceptable

Nous sommes partis, pour cet article, d'une question sur la définition d'un accord sur les performances attendues d'un étudiant en fin de formation. Après un premier constat de l'importance d'un accord commun sur les caractéristiques d'un travail de conception et d'évaluation de qualité, le cœur du travail d'élaboration des échelles a finalement été de définir la progression, c'est-à-dire de s'accorder sur ce qui différencie une performance jugée acceptable, bonne ou excellente.

Une stratégie a été mobilisée par les concepteurs pour dépasser les obstacles liés à la définition de la progression : réduire le nombre de notes à décrire. Deux voies possibles ont été débattues : la description de quatre positions laissant les deux manquantes à la discrétion de l'évaluateur ou ne décrire que les exigences minimales.

Le niveau de maîtrise «E» doit être la cible prioritaire (peut-être unique?) de l'outil, et doit être accompagné par des clarifications et par des exemples concrets [...]. Pour nous, ce repère E doit représenter de façon claire le minimum exigible, le seuil de validation (la finesse des évaluations D C B A peuvent être construites de façon plus locale par [l'évaluateur], en lien avec l'étudiant, dans une optique d'accompagnement de la progression) (Extrait d'un rapport de consultation par les formateurs de la HEP).

Finalement, le choix s'est porté sur la description de trois positions (la note minimale, la note maximale et une note intermédiaire), l'insuffisance étant le *verso* de la note minimale. Les deux notes restantes ont été laissées à la discrétion de l'évaluateur.

Plusieurs autres sujets de débat ont parcouru le travail de conception, telle la définition des performances minimales attendues en fin de formation. La quasi-totalité des concepteurs estimait les exigences retenues comme étant élevées, alors que les formateurs consultés soulignaient un niveau d'exigence trop faible.

Puis, relativement à la progression d'une note à l'autre, là encore le débat a été intense. Deux conceptions ont émergé, respectivement la progression par la **complexification** des mêmes gestes professionnels ou la progression par l'**adjonction** de gestes professionnels plus complexes. Dans le mode «complexification», les descripteurs d'une même échelle utilisent le même registre de gestes; cela a pour conséquence qu'un étudiant qui ne réussit pas à performer ce qui est attendu de

12. Loi sur l'enseignement obligatoire.

13. Elèves à besoins particuliers.



lui pour obtenir une note suffisante est dans l'impossibilité de maîtriser les gestes relatifs à une note supérieure. Dans le mode « adjonction », les gestes décrits pour chaque note sont *a contrario* autonomes, et c'est l'option retenue dans les échelles mises en consultation.

Figure 4 : Extrait des échelles descriptives élaborées dans le groupe de travail et mises en consultation

[Echelle] 3			
L'étudiant-e crée des conditions de travail favorables aux apprentissages et à la socialisation de tous élèves. (compétences 3, 4, 6 et 7)			
F	E	C	A
	Les interventions de l'étudiant-e permettent de maintenir un cadre favorable aux apprentissages ET L'étudiant-e prend en compte l'hétérogénéité de la classe.	L'étudiant-e choisit des démarches ou modalités de travail qui permettent aux élèves de s'impliquer ET L'étudiant-e repère et analyse des problèmes et qui nuisent à la socialisation ou aux apprentissages des élèves.	L'étudiant-e anticipe des obstacles potentiels aux conditions de travail favorables, et agit en conséquence de façon pertinente.

Dans cet exemple, l'étudiant peut choisir des démarches qui permettent aux élèves de s'impliquer (note « C ») sans pour autant réussir à maintenir un cadre favorable aux apprentissages (note « E »). En somme, l'étudiant pourrait démontrer une maîtrise des gestes de la note maximale, par exemple, sans réussir à performer ce qui est minimalement attendu de lui. Une échelle descriptive se lisant de manière ascendante, le regard porte d'abord sur le seuil minimal, puis seulement dans un deuxième temps sur la note supérieure pour autant que la performance observée réponde aux attentes de la note minimale. En conséquence, un étudiant dont la pratique répond aux descripteurs « A » verra son stage échoué s'il n'arrive pas à faire la preuve du niveau d'exigence minimal.

Un dernier débat a porté sur l'importance d'une non-compensation des insuffisances. L'enseignant compétent est ici un enseignant qui obtient un résultat au moins suffisant pour chaque échelle. C'est la note « E », qui décrit ce qui est attendu pour pouvoir être considéré comme un enseignant compétent, pouvant accéder à la profession, les notes supérieures mettent en évidence une professionnalité plus affirmée.

Conclusion

Cet article a donné à voir le cœur du travail d'élaboration d'un instrument d'évaluation des compétences d'un enseignant. L'intérêt de cette étude réside dans le fait qu'un tel instrument d'évaluation est apparu comme porteur d'enjeux importants. Pour les formateurs, par exemple, la place accordée dans le document d'évaluation aux savoirs dont ils sont porteurs peut rendre compte de leur légitimité. Pour la direction de l'institution, l'instrument d'évaluation va finalement aussi tenir lieu de vitrine pour l'extérieur, en mettant en évidence les exigences de la formation. Dans un tel contexte où les enjeux sont multiples et varient selon les acteurs, la recherche de consensus n'est pas simple.

Ce texte a mis en évidence le travail de problématisation de l'évaluation des stages avec, entre autres, l'élaboration d'échelles descriptives comme solution et les dispositifs d'intéressement visant tant les concepteurs de l'instrument que les futurs usagers de ces échelles. Contrairement à ce que nous avons postulé, les débats n'ont pas principalement porté sur les performances attendues d'un enseignant



compétent. Ils ont porté sur les attributs d'un travail de conception d'échelles bien fait, essentiellement sur : 1) la manière de construire les échelles, 2) la place à accorder aux compétences estimées importantes et sur 3) la manière de définir les seuils de passage, en somme de penser la progression dans l'apprentissage du métier. Ils ont aussi porté sur les missions de l'école avec en toile de fond la confrontation entre l'instruction et l'éducation.

A la veille de sa mise en œuvre et au regard du travail d'intéressement en cours, une question se pose : comment, dans une institution, centrée sur la liberté académique et l'expertise de chacun dans son champ d'intervention, construire une problématisation assez consensuelle pour devenir un point de passage obligé, ici concernant l'introduction d'un nouvel instrument d'évaluation des stages ?



Références

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-44.
- André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 57-72.
- André, B. (2013). Évaluer la formation des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 184, 5-14.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000533.pdf>
- Berliner, D. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205-213.
- Berrebi-Hoffmann, I. (2010). Évaluation et élitisme : d'une alliance à l'autre. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(128-129), 79-90.
- Breithaupt, S. (2015). Nature et usage des savoirs de référence lors des visites de stage. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 43-56.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Brookhart, S. M., & Loadman, W. E. (1992). Teacher Assessment and Validity: What do we want to know? *Journal of Personal Evaluation in Education*, 5, 346-357.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 170-208.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur : pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situations et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). Ecoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche. Québec : CRIFPE, Université Laval.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Éducation permanente*, 135(2), 143-151.
- Muller, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In A. Faure, G. Pollet, & P. Warin (Eds.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (pp. 153-179). Paris : L'Harmattan.
- PACT. (2012). PACT: Performance Assessment for California Teachers. Repéré à http://www.pacttpa.org/_main/hub.php?pageName=Home
- Paquay, L. (Ed.). (2002). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 20, 403-416.
- Peterson, K., & Kauchak, D. (1982). *Teacher Evaluation: Perspectives, Practices and Promises*. Salt Lake City : Center for Educational Practice, University of Utah.
- Piot, T. (2002). Bru (Marc) et Maurice (J.-F.) (coord.). - Les pratiques enseignantes : regards croisés. Numéro spécial «Les dossiers des sciences de l'Éducation». *Revue française de pédagogie*, 138(1), 173-174.
- Reynolds, M. (1999). Standards and Professional Practice: The TTA and Initial Teacher Training. *Journal of Educational Studies*, 47(3), 247-260.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Zarka, Y.-C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 1(37), 113 -123.
- Zinguinian, M., & André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84.